

**Constanze Kirchner**

## **Naturerfahrung, Umwelterfahrung und Kunsterfahrung in der Grundschule**

Mit diesem Beitrag soll zum einen deutlich werden, dass sich ausgehend von den subjektiven Interessen der Kinder spezifische zeitgenössische Kunst für die Vermittlung in der Grundschule ganz besonders eignet, zum anderen werden didaktische Perspektiven aufgezeigt, die die Bedeutung des Materials im ästhetischen Prozess in den Blick nehmen. Exemplarisch wähle ich für die Darstellung der didaktischen Überlegungen die Aspekte der Natur- und Umwelterfahrung, die sich mit der Kunsterfahrung verbinden lassen.

Gerade Gegenwartskunst rekurriert auf ästhetische Prozesse, die zum Teil eng mit Natur- und Umwelterfahrung verwoben sind. Dies soll zu Beginn erläutert werden. Anschließend wird der Blick auf die ästhetischen Interessen und Bedürfnisse von Kindern gerichtet und knapp auf das ästhetische Verhalten von Grundschulkindern – im Hinblick auf die Natur- und Umwelterfahrung – eingegangen. Anhand von Praxisbeispielen soll verdeutlicht werden, welche Erfahrungspotentiale sich im Umgang mit Gegenwartskunst für die Schülerinnen und Schüler bieten und wie spezifische Materialvorgaben den ästhetischen Prozess bestimmen können.

### **Kunsterfahrung und Naturerfahrung**

Kunsterfahrung bedeutet, eine spezifische ästhetische Erfahrung zu machen, die auf ein Kunstwerk bezogen ist – und zwar, um mit Gottfried Boehm (1981) zu sprechen, auf den »sinnlich organisierten Sinn«. Gemeint ist eine Erfahrung, die sich nicht auf das Bildmotiv stützt oder auf das kenntnisreiche Wissen um die Bedeutung von Bildgegenständen und Zeitgeschichte, sondern auf das Werk mit seiner spezifischen anschaulichen Wirkung.

In der Theorie der ästhetischen Erfahrung kommt die Naturerfahrung zu kurz. Dies jedenfalls beklagt Gernot Böhme in seinem 1989 erschienenen Buch »Für eine ökologische Naturästhetik«. Vor dem Hintergrund einer neuen Umwelt-Ethik, die ein geschärftes Bewusstsein für den Umgang mit der Natur verlange, fordert Böhme, dass die Theorie ästhetischer Erfahrung leibsinliche, körperorientierte sowie auf die Natur bezogene Erfahrungsprozesse einschließen soll. Natur versteht Böhme dabei nicht als Widerpart zu Kultur oder Technik, sondern als sozial bestimmte Natur, die sich auf das Verhältnis des Menschen zur Natur bezieht:

»In der ökologischen Naturästhetik selbst geht es eigentlich und primär um die ästhetische Naturerfahrung. Darunter ist allerdings nicht mehr die geschmackliche Beurteilung der Naturschönheit oder die moralische Wertung von Natürlichkeit zu verstehen, noch sonst irgendein distanziertes Zurkenntnisnehmen, sondern die leiblich-sinnliche Erfahrung, die ein Mensch macht, der in einem bestimmten Naturstück sich befindet, wohnt, arbeitet, sich bewegt. Unter Natur ist dabei auf der anderen Seite nicht das Gegenstück zu Kultur oder Technik gemeint, sondern »sozial konstituierte Natur«, wie wir sie bereits als Thema einer erweiterten Ökologie konzipiert haben. [...] Da auch städtische Räume und schließlich sogar Innenräume letzten Endes angeeignete Natur sind, so werden auch hier die Grenzen zwischen der Naturästhetik und der allgemeinen Ästhetik fließend« (Böhme, S. 12).

Die Naturerfahrung erhält einen immer höheren Stellenwert in pädagogischen und philosophischen Diskursen sowohl in Bezug auf die ästhetische Erfahrung als auch auf die Kunsterfahrung (vgl. u.a. Böhme 1989; Schreier 1993; Seel 1996; Brohl 1997). Traditionell wird Naturerfahrung als Gegenpol zur Kunsterfahrung charakterisiert: Während die Erfahrung von Kunst sich auf das vom Menschen Geschaffene, Künstliche, Artifizielle bezieht, das aktiv hergestellt wird, gilt die Erfahrung von Natur als das Kontemplative, das Erscheinende, Gegebene, das passiv hingenommen wird. Böhme (1989) erklärt, es sei Adornos Verdienst, die Naturerfahrung als Teil der Kunsterfahrung rehabilitiert zu haben. Denn Adorno (1970) weist darauf hin, dass das Naturschöne eng mit dem Kunstschönen verklammert ist. Als elementaren funktionalen Unterschied von Kunst und Natur hebt Adorno (1970, S. 121) die kommunikative Qualität von Kunst hervor: »Ist die Sprache der Natur stumm, so trachtet Kunst das Stumme zum Sprechen zu bringen [...]«.

Böhme (1989) begreift die ästhetische Erfahrung als eine Weise der Wirklichkeitserfahrung, die Naturerfahrung einschließt – und zwar, indem ein aktives Verhältnis zur Natur ausgeprägt wird. Deshalb sieht er es u.a. als Aufgabe und Funktion gegenwärtiger



Kunst, die veränderte Beziehung zur Natur zu thematisieren und damit das Verhältnis von Mensch und Natur neu zu bestimmen:

»Es erwachsen der Gegenwartskunst aus der Perspektive der ökologischen Naturästhetik bedeutende Aufgaben. [...] so geht es heute darum, die leiblich-sinnlichen Erfahrungsmöglichkeiten des Menschen wieder zu entwickeln und ihm als Weisen seine Kreatürlichkeit zum Bewusstsein zu bringen. Die Entfaltung des Sinnenbewusstseins des Menschen, zu dem die Kunst beitragen kann, ist zugleich die notwendige Wiedereingliederung seiner Natürlichkeit in sein Selbstverständnis, wie sie das Umweltproblem dem Menschen heute abverlangt.« (Böhme 1989, S. 14 f.)

Böhme fordert damit ein erweitertes Ästhetikverständnis, das die Naturerfahrung als Bestandteil der Kunsterfahrung aufnimmt. Er spricht von einer ökologisch motivierten Ästhetik, die das gewandelte, andere, neue Verhältnis zur Natur berücksichtigt (vgl. ebd. S. 8).

### Kunsterfahrung und Umwelterfahrung

Über diese naturbezogene Erweiterung der ästhetischen Erfahrung hinaus, zeichnet sich noch eine andere Tendenz in der Ästhetikdiskussion ab, nämlich die Öffnung hin zur Umwelterfahrung als weiterem zusätzlichem Element ästhetischer Erfahrung. Wolfgang Welsch (1993, S. 76) betont in seiner Schrift »Ästhetisches Denken«, dass die Kunsterfahrung Handlungskompetenz auszubilden vermag und dass Kunsterfahrung Orientierungshilfe in der Gegenwart sein kann. Kunsterfahrung habe Vorbildfunktion für die individuelle Existenz, Kunsterfahrung spiegele Lebensformen, markiere den Übergang zwischen verschiedenen Sinnwelten und habe somit eine integrative Funktion (ebd.). Mit anderen Worten, Kunsterfahrung soll helfen, sich in der Lebenswelt zurechtzufinden, und die unterschiedlichsten Wirklichkeitsmodelle auszubilden.

Speziell vor dem Hintergrund der Mediatisierung und Virtualisierung von Wirklichkeit spricht Welsch (1997) von einer Komplementarität medialer und authentisch-sinnenhafter Erfahrungswelten. Welsch stellt fest, dass mit der Erfahrung medialer Wirklichkeit auch die Bereiche der nicht medial bestimmten Welt neu entdeckt werden (ebd. S. 30 ff.). Das heißt, nicht-mediale, authentische Umwelterfahrung, körperbetontes Erleben und Naturerfahrung werden vor dem Hintergrund medial erfahrener Wirklichkeit neu bewertet, man könnte auch sagen: aufgewertet. Die ästhetische

Erfahrung, so Welsch, kann entscheidend zur Umwelterfahrung und Umweltaneignung beitragen.

Wie wichtig die Ausdifferenzierung von Wirklichkeitserfahrungen für die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen ist, betont Dieter Baacke (1995). Je mehr Wirklichkeitsmodelle für eine Person verfügbar sind, desto flexibler und kompetenter können Kinder sich in ihrer Lebenswelt bewegen. Das eigene Verhältnis zur Welt kann und soll mit der ästhetischen Erfahrung entwickelt werden. Gerade die Förderung von Phantasietätigkeit und Imaginationskraft durch Kunsterfahrung trägt zum Aufbau von Wirklichkeitsmodellen bei (Kirchner 1999).

Aus pädagogischem Blickwinkel wird die allsinnliche ästhetische Erfahrung immer wieder als persönlichkeitsbildendes Element genannt. Die Bedingungen des Aufwachsens haben sich verändert. Kinder verbringen viel Zeit vor Fernseher und Computer. Dadurch ist die Zeit für aktiv handelnde Erfahrungen eingeschränkt. Man spricht von Verhäuslichung und Verinselung, auch von einer Pädagogisierung der Kindheit, was bedeutet, dass der Lebensraum stark segmentiert wird, die Kinder nicht mehr über eine freie Ortswahl und Zeiteinteilung verfügen können. Zeit und Bewegungsfreiraum für authentische Umwelterfahrungen fehlen. Gerade deshalb wird der ästhetischen Erfahrung ein so großer Stellenwert eingeräumt.

## Gegenwartskunst

Die Ästhetikdiskussion, die die Natur- und Umwelterfahrung thematisiert, steht in engem Zusammenhang mit der Kunstentwicklung. Sie bezieht sich auf aktuelle Strömungen in der Kunst, die u.a. ihre Wurzeln in der Landart der 60er bzw. in der Spurensicherungsbewegung der 70er Jahre hat. Im Folgenden können nur einige der vielen Künstlerinnen und Künstler, die sich mit Naturerfahrung und Umwelterfahrung befassen, kurz erwähnt werden.

Gleichzeitig mit dem zunehmenden Verlust an Naturerfahrung durch Industrialisierung, Urbanisierung der Lebenswelt, Zivilisation und parallel zur daraus resultierenden Ökologiebewegung fanden Künstlerinnen und Künstler seit den 60er Jahren zu neuen Formen der Auseinandersetzung mit der Natur. »Sie sammeln Gewürzkräuter, Blätter, Äste, Samen und Blütenstaub, ordnen Steine



und Erdproben zu bedeutungsvollen Mustern, sichern und legen Spuren, pflanzen Bäume, säen Gras oder setzen Blumenzwiebeln. Sie verarbeiten Rinde und Vogelfedern, Tierknochen und Häute, füllen Heilwasser ab oder rücken, mit Pflügen, Schaufeln und Pickeln, der Landschaft zu Leibe. Sie furchen Gräben oder türmen Berge auf, lassen Wind und Wetter, die Strömung der Flüsse und die Wellen der Meere mitarbeiten an der Gestalt ihrer Werke« (Händler 1985, S. 50). Als Kontrabewegung zur Pop-art wurde mit brachialen oder auch mit sensiblen, minimalistischen Eingriffen in die Natur die Aufmerksamkeit auf die Naturerfahrung gelenkt.

Andy Goldsworthy thematisiert Naturerfahrung seit den 80er Jahren: Seine Landschaftserfahrung in Japan, Holland, England und Schottland dokumentiert er, indem er Abdrücke seines Körpers, die durch Niederschlag entstanden sind, fotografiert. Bei ihm wird die Naturerfahrung zum künstlerischen Prinzip erhoben. Die Witterung, die Zeit lassen seine Objekte nur für einen Moment hervortreten; der nächste Sonnenstrahl, ein Regenguss oder Windstoß lassen Fragmente vom Werk zurück, das dann nur noch in der Erinnerung oder in rechtzeitig angefertigten Fotos fortbesteht. Wenige gestaltende Eingriffe in einen Naturschauplatz bestimmen Goldsworthys Kunstobjekte. Nils Udo beispielsweise schärft mit Fotos aus den 90er-Jahren unseren Blick für Naturphänomene: Vorsichtige Veränderungen, wie rote Beeren im Baumstamm zwischen Rindenfurchen zu platzieren, werden vorgenommen und ebenfalls fotografiert. Wolfgang Laibs zentrales Thema ist das kontemplative Sammeln von Blütenpollen, die er anschließend als Gestaltungsmitel verwendet. Wolfgang Laib und Nils Udo gehen in die Natur, um Blütenstaub, Beeren und Pflanzen zu sammeln, die dann vor Ort (Udo) oder im Ausstellungsambiente (Laib) präsentiert werden.

Die künstlerische Auseinandersetzung, die Umwelterfahrung thematisiert, beginnt im Grunde mit der Untersuchung des Verhältnisses von Mensch und Umwelt in den 70er Jahren. Die Arbeiten von den so genannten Spurensicherern zeigen subjektive Wirklichkeiten in Bezug zu spezifischen Umwelten. Sie dienen der Rekonstruktion von Vergangenen, von persönlichen oder fremden Biografien, von Lebensgewohnheiten, Stadtlandschaften und Ökosystemen. Die Veränderungen der Umwelt und der Natur durch den Menschen werden erforscht und in Form von Spuren, die auf einen anderen Zusammenhang verweisen, dokumentiert. Die präsentierten Spuren sprechen als Indizien für etwas anderes. Sie deuten als Spur auf einen spezifischen Sinnzusammenhang hin, nicht auf sich

selbst. Erst der rekonstruierte Sinnzusammenhang ist das eigentliche Kunstwerk (vgl. Kirchner 1999a). Mit diesem indexalischen System arbeiten heute viele Künstlerinnen und Künstler. In den 80er Jahren stellt HA Schult seine »archäologische Reise in die Berliner Gegenwart« aus. Mit der Installation aus Türrahmen, Herd, Leiter, Rad und vielem mehr kennzeichnet er eine bestimmte Stadt, Berlin, den Ort seiner Ausstellung. Die Gegenstände, die er an markanten Plätzen Berlins aufgespürt hat, werden auf der ausgebreiteten Erde ausgestellt. Sorgfältig beschriftet er die Elemente seiner Installation mit Hinweisen auf die Herkunft der einzelnen Fundstücke. In einer Karte von Berlin ist zudem markiert, wo HA Schult welche Gegenstände gefunden hat. In Marie-Jo Lafontaines »Cityroom«, eine ihrer jüngsten Arbeiten, wird die Umwelterfahrung einer Stadt auf ganz andere Weise zum Thema: Aus mehreren CD Playern dröhnen in unerträglicher Lautstärke die Verkehrsräusche einer Großstadt, dazu flimmern die wechselnden Werbewände von allen Seiten des Raums, und es blitzen verschiedene Ampelanlagen. Im ebenfalls von Marie Jo Lafontaine für ihre Ausstellung in Darmstadt 1999 konzipierten »Identity-Room« sind die Besucherinnen und Besucher gefordert, sich im Passbildautomaten fotografieren zu lassen und ihre Bilder an die Wand zu heften. Diese Bilder sind dann Teil der Installation. Nana Petzet (1999) entwickelt Modellhaushalte für das so genannte Sammeln/ Bewahren und Forschen-System, das sie als Deutschlands drittes Müllentsorgungssystem bezeichnet. Gezeigt wird ein Modellhaushalt zur Ermittlung von Ökobilanzdaten: Am Küchenfenster werden aufgefaltete und gespülte Milchkartons getrocknet. Die Abstellkammer mit unzähligen, dort aufgehängten Plastiktüten nennt Petzet eine von sieben Modellsammelstellen in der Modellküche. In der Berliner Ausstellung »Rosa für Jungs, hellblau für Mädchen« zeigen Helena und Cecilia Bergmann eine Fotografie des Fußbodens eines gewöhnlichen Kinderzimmers (1999). Die geschlechtsspezifische Zuordnung lässt sich leicht vornehmen: Es ist ein Mädchenzimmer.

## Entgrenzungstendenzen

Naturerfahrung, Umwelterfahrung und Kunsterfahrung rücken zusammen. Dazu kommt, dass die Grenzen zwischen Kunst und Kultur fließender werden: In der Ausstellung »Heaven« im Sommer



1999 in Düsseldorf war kaum mehr auszumachen, ob es sich um eine Kunst- oder eine Kulturausstellung handelt. Zu sehen war eine sagenhafte Vermischung von Alltagskultur, Kitsch und Kunst. Opulent, bunt und dekorativ waren unter anderem die Ikonen der Popkultur zu sehen: Lady Diana als Madonna, Michael Jackson – oder war es Elvis Presley? – als Porzellanpuppe mit Goldbesatz, Marilyn Monroe und andere mehr. Katrin Luz schreibt in der Zeit vom 12.8.99, dass die Ausstellungsmacherin Doreet LeVitte Harten die Annäherung von Religion, Kunst und Kultur als Mechanismen des Ökonomischen verdeutlichen wolle. Ebenso wie der Papst als Popstar auf CD erscheine, ersetzen die Popstars die alten Heiligen – und die Kunst bediene sich ebenfalls der religiösen Surrogate.

Diese beschriebene Öffnung der Kunst hin zur Alltagskultur, zur Umwelt- und Naturerfahrung kann und muss man sicher außerordentlich kritisch zur Kenntnis nehmen. Darauf möchte ich jedoch nicht eingehen. Was mich interessiert und was ich im Folgenden deutlich machen möchte, sind die didaktischen Potentiale, die sich mit solchen Entwicklungen verbinden. Ich möchte herausstellen, dass es mit Hilfe spezifisch ausgewählter, fachlich geeigneter Kunst gelingen kann, Kindern und Jugendlichen einen Zugang zur Kunst zu ermöglichen und – damit verbunden – Naturerfahrung und Umwelterfahrung im Zusammenhang mit der Kunsterfahrung zu fördern.

### **Fachliche Eignung von Kunstwerken und ästhetisches Verhalten**

Was heißt fachliche Eignung für die Auswahl von Kunstwerken? Wilhelm Ebert (1977, S. 37) behauptet, man könne jedem Kunstwerk etwas zur Vermittlung Geeignetes abgewinnen. Das mag mit Mühe vielleicht stimmen, doch je mehr sich Kinder und Jugendliche von einem Werk angesprochen fühlen, um so größer wird ihr Interesse daran sein. Insofern scheint es angeraten, die Kriterien für eine Werkauswahl an den Interessen und Bedürfnissen von Kindern und Jugendlichen zu orientieren. Speziell für Kinder im Grundschulalter lässt sich ein deutliches Bedürfnis nach Natur- und Umwelterfahrung feststellen.

Bei der Untersuchung des Freizeitverhaltens von Sechs- bis Zehnjährigen stellen Maria Fölling-Albers und Arnulf Hopf (1995) fest, dass die Vorliebe zum Draußen-Spielen zunehmend im Laufe

der Grundschulzeit steigt, weil das Lebensumfeld mit Lust und Neugierde erkundet wird. Kinder lieben das Sammeln von Blüten und Stöcken, Früchten, Steinen und ähnlichen Dingen nicht nur als Voraussetzung der Gestaltung, sie bauen Baumhäuser und Sandburgen, legen sich in den Regen, sammeln unnütze Gegenstände, ordnen Steine nach Farben und vieles mehr. Naturerfahrung ist ein Teil der Umwelterfahrung. Kinder und Jugendliche empfinden die Zerstörung der Natur als Existenzbedrohung und erkennen die wachsenden ökologischen Probleme. 80% der 9-14-Jährigen gaben in einer Umfrage an, dass sie die Umweltproblematik vorrangig beschäftigen und ängstige.

Kinder sind neugierig und wissbegierig, sie erkunden ein Umfeld, sie beobachten Alltags- und Naturphänomene, sie fragen und wollen genau herausfinden, wie die Dinge funktionieren. Sie kennen die Popstar-Ikonen besser als wir. Diese – wie Baacke (1995) sagt – »offene Welthinnahme« paart sich mit dem altersgemäß bedingten Spielvermögen und prägt die ästhetischen Fähigkeiten der Kinder. Begreift man die Spielfähigkeit von Kindern als deren spezifisches Vermögen, das sich durch Offenheit, Spontaneität, Neugierde, Flexibilität, veränderbare Regeln usw. auszeichnet, dann sind das genau jene Fähigkeiten, die zur Rezeption zeitgenössischer Kunst Voraussetzung sind.

Der gestalterische Umgang in und mit der Natur kann Naturerfahrung ermöglichen, und er kann anregen, das Verhältnis des Menschen zur Natur auf verschiedenen Ebenen zu reflektieren (vgl. Kirchner/Kirschenmann 1997 u. 1997a). Gleiches gilt für die Umwelterfahrung. Kunstwerke können motivieren, sich in gestaltender Weise mit Natur und Umwelt auseinanderzusetzen, Natur- und Umweltwahrnehmung zu schärfen, die Lebenswelt und das Phänomen Natur auf ästhetischem Weg zu erkunden, sich mit verschiedenen Verfahren auf Spurensuche in der Lebensumwelt zu begeben oder sich Naturprozessen zu nähern.

Anhand von zwei Beispielen sollen diese ästhetischen Erfahrungspotentiale, die für die Schülerinnen und Schüler aus dem Umgang mit Kunstwerken entstehen können, aufgezeigt werden. Die Beispiele sind einer empirischen Untersuchung entnommen (vgl. Kirchner 1999). Deshalb verzichtet das unterrichtliche Vorgehen auf jegliche methodische Variation. Nicht das Unterrichtsgeschehen soll vorgestellt werden, sondern die Erfahrungschancen, die sich im Umgang mit zeitgenössischer Kunst bieten, sollen aufgezeigt werden.



Ein Mensch aus Zivilisationsmüll bückt sich, um in einen Haufen Abfallreste zu greifen. Jedes Einzelfragment der Figur repräsentiert die Geschichte seiner industriellen Produktion, seiner Verwertung, des Gebrauchs, zusammengefügt im Superzeichen, das Cragg »Selbstporträt« nennt. Die Installation zwingt, über unser Verhältnis zur Umwelt nachzudenken: Die Abfälle sind vom Menschen geschaffen, sie begründen einen Teil unserer Kultur und Existenz. Bedrohlich lässt die Arbeit an das empfindliche ökologische Gleichgewicht der Natur denken. Zugleich wirkt die Figur lebendig, dynamisch und farbenfroh: Sie steht mitten im pulsierenden Leben. Tony Cragg lässt sich besonders von Materialien, die auf unsere Lebenszusammenhänge hindeuten, inspirieren und leiten. Er sammelt Fundstücke und setzt sie in unterschiedlicher Weise zusammen, so dass die Kontur eine bestimmte Gestalt erhält. Die Zivilisationsreste sind dabei nicht nur Hinweis auf das Verhältnis des Menschen zur Natur, sondern sie sollen in ihrer Materialität unsere sinnlichen Erfahrungsqualitäten berühren und verschüttete Erfahrungspotentiale reanimieren.

Die figürliche Silhouette aus Abfallfragmenten von Tony Cragg begeistert die Schülerinnen und Schüler. Bekanntes wird in einem neuen Kontext wiedergefunden, der Anschluss an konkrete Lebenserfahrungen der Kinder ist gegeben. Entdeckerfreude macht sich breit. Die Kinder versuchen, die einzelnen Müllgegenstände zu identifizieren, werfen Fragen nach dem Umgang mit Müll bzw. unserer Umwelt auf. Der Gegenstand interessiert sie brennend, die Unterhaltung ist lebhaft. Die Kinder scheinen wenig irritiert über die ungewöhnliche Gestaltungsform, bald denken sie über eigene Ausdrucksformen nach. Analog zu Craggs künstlerischer Gestaltung wählen die Schülerinnen und Schüler nach einigem Hin und Her die Form einer Blume für eine Gemeinschaftsarbeit, die, vorgezeichnet und mit dem Overhead-Projektor vergrößert, auf eine Pappe übertragen wird. Anschließend begeben sie sich auf die Suche nach interessanten Müllstücken. Das Sammeln richtet sich zunächst willkürlich auf alles Auffindbare: bunte Papiere, zusammengedruckte Dosen, Metallteile, Zigarettenpapiere u.v.m. Bei genauer Betrachtung und im Vergleich mit anderen gefundenen Objekten wählen die Schülerinnen zunehmend in ihren Augen geeignete Dinge aus. Sie verständigen sich über Materialeigenschaften, die sie für die spätere Gestaltung brauchbar finden. Das anfängliche Befremden, weggeworfene, dreckige Dinge aufzuheben, verändert sich



Die fehlenden  
Abbildungen können aus  
urheberrechtlichen  
Gründen nicht gezeigt  
werden.

Links: Schülerarbeit zu Tony Cragg. Rechts: Tony Cragg, Selbstporträt, 1981; Figur aus Abfallmaterial.

während des Sammelns. Der Blick richtet sich auf Materialeigenschaften, die für die ästhetische Hervorbringung relevant erscheinen. Neugierig und interessiert suchen die Kinder gemeinsam und im Austausch miteinander nach den Gegenständen, denen sie üblicherweise keine Aufmerksamkeit schenken. Sie spornen sich gegenseitig an, indem sie sich ihre Fundstücke zeigen. Dies wiederum ruft Ideen für weitere, möglicherweise passende Gestaltungsstücke hervor, auch solche, die in der Erinnerung präsent sind. In dieser Weise wirken auch die gefundenen Materialien am Prozess des Sammelns mit: Sie regen an, den Blick auf spezifische Fundstücke zu lenken.

Nicht nur der andere Blick auf die Abfallprodukte führt zu neuen Wahrnehmungserlebnissen, die Kinder erfahren ihre Umgebung insgesamt verändert. Sie entdecken in ihrem Sammeleifer Pflanzen, Käfer und Insekten, die sie angeblich nie zuvor gesehen haben. Auch diese Dinge werden mit Interesse erforscht, diskutiert und in das Erfahrungsspektrum aufgenommen. Zurück im Klassenraum berichten sie den Mitschülerinnen und -schülern intensiv von ihren Erlebnissen – als hätten sie eine Reise in eine unbekannte Welt hinter sich. Allein der Wechsel des Wahrnehmungsfokus bewirkt die



Entfaltung der neuen Eindrücke. Die Gegenstände werden im Umriss der Blume sorgfältig angeordnet. Obgleich die schematische Blume aus Abfallobjekten als Motiv eindeutig und damit auch banal erscheint, zeugt diese Wahl doch von Verständnis für das Problem der Naturzerstörung durch den Menschen, das alterstypisch dargestellt wird. Dass überhaupt in der gestalterischen Umsetzung ein anderes Zeichen als das vom Künstler gewählte gefunden wurde, kann als Abstraktionsleistung der Kinder gewertet werden.

Andy Goldsworthy: Poppy Wrapped Stick, 1993, und Stick in Grass, 1993

Zwei lange Äste, beide mit auffallender Gabelung, beide in ähnlicher Größe, liegen unterschiedlich gestaltet an verschiedenen Orten, jedoch so platziert, dass der Betrachter sie beide von einem Standpunkt aus in den Blick nehmen kann. Der eine Ast liegt umwickelt mit Mohnblütenblättern hellrot leuchtend auf einem weiten Feld, der andere hingegen ist im Unterholz verortet, wo er sich grün changierend, in Grashalme eingewickelt, von dem erdigen Untergrund abhebt. Formale Parallelen in der organischen Form beider Objekte stehen dem Kontrast von Farbigkeit und Standort spannungsvoll gegenüber.

Im Unterschied zu der Begegnung mit Tony Craggs Mensch aus Zivilisationsmüll reagiert die Gruppe auf die eingewickelten Äste von Andy Goldsworthy zögerlich. Keine spontane Begeisterung ist spürbar, sondern verhaltene Fragen und Feststellungen in Bezug auf die Materialität, die Farbigkeit, den Ort usw. werden geäußert. Dabei nennen die Kinder bereits einige wesentliche Gestaltungselemente der beiden Darstellungen: den Ortsbezug, die Hervorhebung der ästhetischen Form der Äste, die Farbgebung. Doch ein besonderes Empfinden oder Affiziertsein, das Teil der ästhetischen Erfahrung ist, zeigen sie nicht. Gründe dafür könnten sein, dass die Abbildungen mit ihrer Erwartungshaltung, Kunst zu sehen, unvereinbar sind oder dass die emotionale Bindung zur Natur fehlt, die auf der ästhetischen Erfahrung von Naturphänomenen gründet und im Umgang mit der Natur wächst.

Für ihre ästhetische Praxis suchen die Kinder auf dem weitläufigen Schulgelände zunächst einen passenden Ort. Dann schauen sie sich nach besonderen Zweigen, Blättern, Blüten usw. um. Jedes Kind ist für sich allein unterwegs. Eine Blüte wird befühlt, bero-

Rechts: Andy Goldsworthy, Wrapped sticks, Japan 1987; England 1988.

Die unteren beiden Abbildungen zeigen Schülerarbeiten zu Andy Goldsworthy.





chen. Blätter werden anhand von Farben und Farbverläufen ausgewählt. Ein Ast wird probeweise an seinen vorgesehenen Ort gelegt, Steine werden gesammelt, Gräser mitgenommen. Die Kinder verbringen viel Zeit mit dem Sammeln ihres Materials, da sie auf immer neue Entdeckungen stoßen. Je mehr sie sich auf die Suche begeben, desto mehr Details und Eigenheiten, die für sie von Interesse sind, werden gefunden. Die Aufmerksamkeit richtet sich auf die gewöhnliche Umgebung, die plötzlich als etwas Besonderes gesehen wird. Die Natur zeigt sich den Schülern in mannigfaltigen Erscheinungen, die sie zuvor nicht wahrgenommen haben. Der Blick wird für die Natur geöffnet und Erfahrungsmomente mit der Natur werden initiiert, davon zeugt das langwierige und bedächtige Erforschen von Blättern, Gräsern, Ästen, Blüten usw. Die Kontemplation der Kinder im Tun wiederholt sich im weiteren Gestaltungsprozess: Schweigsam, zurückgezogen, mit sich und dem Material beschäftigt, wird gearbeitet. Es findet kaum Kommunikation statt. Zu beobachten ist der überaus sorgfältige und behutsame Umgang mit den gesammelten Naturgegenständen. Zugleich werden Gestaltungselemente aufgegriffen, die sie bei Goldsworthys Arbeiten beeindruckt haben: Kontrast und Tarnung.

Im Suchen der Naturmaterialien und eines Ortes für das gestaltete Objekt findet eine Begegnung mit Natur statt, die zur Naturerfahrung werden kann. Der Weg von den Naturerscheinungen in der Wirklichkeit zum gestalteten Objekt evoziert ästhetische Erfahrung und ist zugleich ein Reflexionsprozess hinsichtlich der Naturerfahrung sowie der zuvor an Goldsworthys Arbeit gewonnenen Eindrücke. Das ästhetische Handeln und die Erfahrung am Kunstwerk werden aufeinander bezogen und verschmelzen. Dieses Zusammenwirken von Kunsterfahrung und Naturerfahrung trägt erkenntnisfördernd zur Aneignung von Wirklichkeit bei: Das sinnliche Wahrnehmungs- und Erfahrungsvermögen, das Basis jeglicher Lernfähigkeit ist, und die ästhetische Reflexion im Handeln werden angeregt und erweitert. Die ästhetisch-praktische und gedankliche Beschäftigung mit Goldsworthys Arbeit im Hinblick auf das eigene Tun impliziert über die Bedeutung der sinnlichen Naturerfahrung hinaus sinnkonstitutives Vorgehen und Verstehen. Die subjektive Erfahrung im ästhetischen Prozess und der innere Dialog mit dem künstlerischen Objekt bringen sich wechselseitig hervor und fördern die Reflexion der Erfahrungen, Erlebnisse und der subjektiv-ästhetischen bzw. künstlerischen Intentionen, die sich im künstlerischen Gegenüber und in der eigenen Produktion zeigen.

## Erfahrungspotentiale

Das Erleben von Natur war bis vor kurzem noch selbstverständliches Erfahrungspotential von Kindern und Jugendlichen, heute stehen für viele Schülerinnen und Schüler, die in Großstädten aufwachsen, diese Erfahrungsmöglichkeiten kaum mehr bereit. Deshalb – und natürlich auch um das Bewusstsein für einen sensiblen Umgang mit der Natur zu schärfen – ist in vielen Bundesländern im Rahmenplan der Grundschulen der Umgang in und mit der Natur auch curricular verankert. Wachsenden ökologischen Problemen und der existentiellen Bedrohung durch Naturzerstörung soll durch ein intensiveres Verhältnis zur Natur insbesondere durch den künstlerischen bzw. ästhetischen Umgang damit entgegengewirkt werden. Christiane Brohl fordert:

»Ästhetische Erziehung sollte auf alle Grunddimensionen ästhetischer Wahrnehmung bezogen werden. Prinzipiell bezieht sich Ästhetische Bildung nicht nur auf Kunst, sondern auf alle Bereiche unserer Wahrnehmung, einschließlich der Natur. Das Naturverhältnis ist eine vernachlässigte Dimension ästhetischer Erziehung ... Wenn wir Natur ästhetisch wahrnehmen, erfahren wir Möglichkeiten und Unmöglichkeiten unsres Lebens und des Lebens der Natur. Natur und Kultur sind und bleiben, wie Kunst zeigen kann, aufeinander bezogen« (Brohl 1997, S. 20).

Das »Spielfeld Natur« weist Gerd Schäfer (1989, S. 109 ff.) als einen notwendigen Bereich kindlicher Spielumwelten aus. Der Umgang mit der Natur ist nach Schäfer unabdingbar für die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes – und zwar in allen Facetten des Naturerlebens:

»Das Naturerleben gibt es nicht. *Naturerfahrung ist genauso vielschichtig wie die Beziehungen, die wir zu unserer natürlichen Umwelt eingehen.* Problematisch wird es, wenn nur eine oder zwei Ebenen solcher Beziehungen gepflegt – z.B. die naturwissenschaftliche und/oder die ökonomische – und alle anderen – z.B. die religiöse oder mythologische, die animistische, die der konkreten körperlichen Erfahrungen, die der Phantasien oder der ästhetischen Sensibilisierung – darüber vergessen werden«<sup>1</sup> (ebd. S. 125).

Weniger vor dem Hintergrund des Anspruchs einer ganzheitlichen ästhetischen Erziehung als vielmehr mit dem Ziel, ein kritisches Umweltbewusstsein zu entwickeln, begründet Helmut Schreier (1993) »die Erfahrung des Naturschönen« als einen Teil einer so genannten Umwelt-Ethik im Grundschulunterricht. Kinder sollten lernen, so Schreier, die Schönheit der Natur zu erkennen. Das Verhältnis zur Natur müsse entwickelt werden, wenn es sich schon



nicht mehr gesellschaftlich vermittelt, – um die Natur angemessen zu schätzen. Der ästhetisch-praktische Umgang in und mit der Natur kann Naturerfahrung ermöglichen und dazu anregen, das Verhältnis des Menschen zur Natur auf verschiedenen Ebenen zu reflektieren. Über die didaktischen Chancen und pädagogischen Möglichkeiten des ästhetischen Umgangs mit Naturmaterialien besteht kein Zweifel (vgl. u.a. K+U 215/1997). Insbesondere für den Grundschulunterricht wird die Notwendigkeit des ästhetischen Naturzugangs immer wieder betont:<sup>2</sup>

»Der Akzent liegt während der Grundschulzeit wegen der psychologischen Voraussetzung im Bereich der konkreten Erfahrungsmöglichkeiten der Kinder. Es bietet sich also an, hier die Erfahrung des Naturschönen zu pflegen. [...] Die Erfahrung des Naturschönen (bezieht sich) auf Sichtbares, Anfass- und Abbildbares, ist also den Kindern prinzipiell zugänglich und auf ihre Weise vollkommen erfahrbar« (Schreier 1993, S. 130).

Nicht nur in Bezug auf die Naturerfahrung, auch in Hinsicht auf die Umwelterfahrung kann der Umgang mit Kunstwerken Erfahrungschancen bieten, die Kinder für eine offene, unkonventionelle und kritische Wirklichkeitsaneignung sensibilisieren. Aus dem Blickwinkel von Erwachsenen sind die Wirklichkeitsmodelle von Kindern im Aufbau befindlich und somit wenig gefestigt. Für die Kinder sind ihre Wirklichkeitsmodelle jedoch vollständig und stabil. Gemessen an den Wirklichkeitsmodellen Erwachsener ist die Haltung der Kinder gegenüber der Welt noch nicht ausgeprägt: »Kinder haben sich noch nicht aus der Ordnung der Dinge isoliert. Ihr Ich ist noch nicht konsolidiert ... Kinder haben noch keine frontale Stellung gegenüber der Welt« (Meyer-Drawe 1993, S. 98). Aufgrund der weniger tradierten Vorstellungen von Wirklichkeit sind Grundschülerinnen und -schüler meist neugieriger und aufgeschlossener gegenüber allem Fremden und Neuen als Jugendliche und Erwachsene. Weil Kinder sich der Umwelt und damit auch Kunstwerken offen und neugierig nähern, können sie in besonderer Weise mit aktuellen Kunstwerken in einen fruchtbaren Dialog treten. Ihr ästhetischer Zugang zur Welt erlaubt Vorstellungen von Wirklichkeit, die anders sind als »Normalitätsvorstellungen«. Deshalb werden ungewohnte Ausdrucksformen nicht a priori abgelehnt, sondern neugierig geprüft. Der frühzeitige Umgang mit Gegenwartskunst kann möglicherweise in Teilbereichen bewirken, dass kein allzu starres Konsolidieren von Wirklichkeitskonstruktionen eintritt und dass die Kinder unvoreingenommener die Welt wahrnehmen.

Gerade Werke zeitgenössischer Kunst bieten Anregungen zur

Auseinandersetzung mit aktuellen Themen aus der Wirklichkeit der Kinder, die sie interessieren und mit denen sie sich nicht nur kognitiv, sondern auch ästhetisch-praktisch beschäftigen können. Die Auseinandersetzung auf gestalterische Weise kann zu spezifischen ästhetischen Erkenntnissen führen.

## Material im ästhetischen Prozess

Die Verbindung von Natur- und Umwelterfahrung im Zusammenhang mit der Kunsterfahrung regt ein Reflektieren über das eigene Verhältnis zur Natur und zur Umwelt an. Insbesondere durch die intensive Materialerfahrung wird dieses Verhältnis handelnd bewusst gemacht. Der ästhetische Zugang zur Umwelt und zur Natur ist ein anderer, möglicherweise intensiverer Zugang als ein naturwissenschaftlicher oder ein ökologischer Zugang.

In dem Prozess ästhetischer Erfahrung mit Kunst kommt dem für die ästhetische Praxis zur Verfügung gestellten Material in zweierlei Hinsicht eine wichtige Funktion zu: Einerseits fordern die stofflichen Reize in besonderer Weise zum ästhetischen Tun auf und stoßen Ideen und Gedanken an. Andererseits trägt der Umgang mit den ausgewählten Materialien – seien es Abfälle, seien es Blüten und Äste – bezogen auf die Auseinandersetzung mit dem Kunstwerk dazu bei, spezifische Erfahrungen zu ermöglichen, die zum Verstehen des künstlerischen Objekts führen können.

Die Identität der künstlerischen Hervorbringung ist an die gestalterische Beschäftigung mit dem Material gebunden. Der Produktionsprozess darf dabei nicht als mechanistisches Herstellungsverfahren, sondern muss als geistige Tätigkeit verstanden werden, die im Umgang mit dem Material Ausbildung erfährt und die nicht bloße Transformation einer Idee in ein Bild bedeutet. Ernst-D. Lantermann (1992, S. 41) betont das Wechselspiel von Fragen, die das Material in einer bestimmten Bearbeitungsform stellt, und vorläufigen Antworten, die es gibt. Dadurch werden wiederum neue Ideen entwickelt, das Material wird verändert. »Im Zusammenstoß der Intentionen mit dem Material bei der produktiven Arbeit ist die weitere Entwicklung des Ganzen unberechenbar und voller Überraschungen und in jedem Augenblick äußerst heikel. Alles ändert sich mit allem. »Jeder Pinselstrich verändert das Bild«, sagt Cézanne« (Lantermann 1992, S. 54). Das Wechselspiel von Idee, Zufall und



Hervorbringung, von Materials Spuren, die Assoziationen auslösen, Erinnerungen anstoßen und die Bildfindung weitertreiben, das Suchen und Finden von Formen – eben der prozessuale Charakter der Bildgenese und die jeweils verschieden zu gewichtenden Faktoren, die den Entstehungsprozess konstituieren, werden von Cornelia Freitag-Schubert (1998) in bezug auf das Material Farbe differenziert dargestellt. Es wird gezeigt, dass die materialen Qualitäten zur Sinnkonstitution beitragen, und zwar bereits während des Gestaltungsprozesses: Es kommt zu einer dynamischen Wechselwirkung von Material und Absicht, von Material und der Idee, die der Ausführung vorangehen kann.

Wer Kunstwerke verstehen will, muss auch ihren Entstehungsprozess verstehen – lautet Freitag-Schuberts These (ebd., S. 13). Das Material gilt als kommunikativer Faktor im ästhetischen Prozess, d.h. materielle Bedingungen wirken im Produktionsprozess als sinnkonstitutives Element, und der Umgang mit dem Material trägt zur Identitätsbildung und zum Erkenntnisgewinn bei (ebd., S. 49 ff.). Die Autorin geht sogar so weit, dass sie dem Material eine Katalysatorfunktion für die Entwicklung der Ideen während des Produktionsprozesses zuweist (ebd., S. 188). Im Formfindungsprozess fungiert das Material als qualitatives Element ästhetischer Praxis. Spezifische Materialreize bieten bestimmte Erfahrungs- und Erkenntnischancen, Zufälle und Störungen, die Ausdeutung der Formbildungen und subjektive Deutungsmuster bestimmen den Produktionsprozess.

In der Interaktion mit dem Material entwickelt sich Bedeutung. Helmut Danner (1989) erläutert das Wechselspiel zwischen Material und Person in der Handlung als einen Prozess des Sinnstiftens: »Das Sinnhafte entsteht und verändert sich Schritt für Schritt durch ein Zusammenspiel von Menschen und Ding. Das Entstehen des Sinnhaften nur einer ›Seite‹ zuzuschreiben, wäre verfälschend. Ja, gibt es überhaupt einzelne ›Seiten‹ in diesem Geschehen? Sind sie nicht Abstraktionen und damit Verfälschungen? Wir *und* die Dinge bringen Sinn hervor«<sup>3</sup> (Danner 1989, S. 85). Wendet man diese Aussage Danners didaktisch, wird der immense Stellenwert von Materialvorgaben im ästhetischen Prozess deutlich: Das Material ist maßgeblich an der symbolischen Ausdrucksform beteiligt, weil es neben intrapersonell gesteuerten Motiven die ästhetische Handlung mitbestimmt und darüber hinaus sinngenerierend wirkt. Die Spezifik des Materials konstituiert neben den individuellen Voraussetzungen die gestaltende Handlung. In unterschiedlicher Weise

werden Emotionen freigesetzt, Phantasien angeregt, symbolische Vorstellungen ausgebildet und Bedeutungen gestiftet.

Zweifelsohne besteht fachlicher Konsens über den Aufforderungscharakter des Materials. Ebenfalls ist die stilbildende Funktion des Materials in der Kunstgeschichte des 20. Jahrhunderts unbestritten. Und doch fand eine explizite Thematisierung des Materials im kunstpädagogischen Theoriediskurs seit den Zeiten der Visuellen Kommunikation bis zu Beginn der 90er Jahre kaum statt: »Während die ästhetische Produktivität längst rehabilitiert ist, scheinen deren Mittel vergessen oder verdrängt zu sein« (Schütz 1985, S. 249). Erst die Betonung des »Gebrauchs der Sinne« (Selle 1988) rehabilitierte das Material wieder als zentrales Medium für ästhetische Prozesse und damit verbunden auch für kunstpädagogische Inhalte.

## Subjektbildung und Kulturaneignung

Der Zugang zur Kunst erfolgt durch das subjektive Nadelöhr, nämlich dann, wenn persönliche Betroffenheit ausgelöst wird oder wenn eine subjektiver Bezug initiiert werden kann. Es ist nicht schwer, diesen Bezug herzustellen, wenn ich weiß, was Kinder und Jugendliche beschäftigt. Umwelt und Natur sind nur zwei kleine Bereiche ihres Interessensfeldes. Darüber hinaus sind es andere Themen, bestimmte Tätigkeitsformen oder auch Materialreize, die Kinder zum gestalterischen Tun animieren. Es können auch Impulse sein, die ihre Phantasie in besonderer Weise anregen oder einfach nur Irritationen, die Neugierde auslösen. Das für den Unterricht ausgewählte Kunstwerk sollte möglichst viele Bezugspunkte für die Kinder bieten, um so einfacher wird der Zugang sein. Je mehr Angebote zur Beschäftigung und Auseinandersetzung mit einem Kunstobjekt die Schülerinnen und Schüler erhalten, desto mehr Sinnkontexte können erschlossen werden, denn neue Kontexte ergeben weitere Bedeutungshorizonte. Sinnverstehen konkretisiert sich durch die Verknüpfung mit subjektiven Erfahrungsvoraussetzungen, mit Wissen und Informationen. Zugleich entstehen mit der Kontextbildung neue Blickwinkel und Wahrnehmungen, die sich an den symbolischen Ausdrucksformen entfalten.

Der persönliche Zugang zur Kunst ist immer zunächst subjektiv. In seinem jüngsten Buch »Kunstpädagogik und ihr Subjekt« be-



schreibt Gert Selle (1998), wie sich subjektorientierte ästhetische Erfahrungsprozesse insbesondere durch die ästhetische Praxis herstellen lassen. Selle meint, dass nur durch eigene Praxiserfahrungen die Intensität ästhetischen Erlebens erfahrbar werde und zwar in einem Umfeld, das nicht durch die schulischen Organisationsformen eingeschränkt ist. Er plädiert gegen die »Verhackstückelung des Lernens und Lehrens«. Sicherlich muss man Selle zustimmen, dass eine strenge Operationalisierung von bestimmten Lernschritten in einem vorgegebenen Zeitrahmen der ästhetischen Erfahrung nicht zuträglich sein kann. Selle wendet sich damit vor allem gegen Gunter Ottos vorgeschlagene Methoden des Assoziierens, Sprechens, Umgestaltens von Kunstwerken bzw. des Sammelns zu Bildern und fordert die »Entdidaktisierung kunstpädagogischer Praxis«, womit er eine »didaktikfreie Zone zwischen Subjekt und wahrnehmbarer Welt, Subjekt und Kunst, Lehrsubjekt und Lernsubjekt« (ebd., S. 190) meint. Er behauptet: Kunstpädagoginnen und Kunstpädagogen seien überflüssig (ebd., S. 189).

Mit Selles Konsequenz aus seiner durchaus berechtigten Kritik, letztlich nämlich die Suspendierung des Kunstunterrichts zu fordern (ebd., S. 183 ff.), darf man sich keinesfalls einverstanden erklären. Meines Erachtens zieht Selle in zweierlei Hinsicht den falschen Schluss: *Erstens* wäre es traurig, wenn Kinder und Jugendliche keine Ausbildung ihres bildnerisch-ästhetischen Vermögens mehr erfahren würden. Diese Fähigkeiten zu stärken und Kindern dadurch eine individuell bedeutsame Ausdrucksmöglichkeit zu verschaffen, ist eine wesentliche Aufgabe des Kunstunterrichts. Außerdem erhalten viele Schülerinnen und Schüler ausschließlich durch den Schulunterricht überhaupt nur die Möglichkeit zur Begegnung mit Kunst bzw. zur Kunsterfahrung. *Zweitens* kann sich didaktisches Denken durchaus fruchtbar auf Lehr- und Lernprozesse auswirken und muss nicht zwangsläufig zu einer Verhackstückelung des Lernens führen.

Vor allem kann ich aus meiner eigenen Unterrichtserfahrung sagen, dass sich der Zugang zur Kunst weder durch Anmutung allein, noch durch ästhetische Praxis quasi von selbst einstellt. Kinder benötigen Anregungen, die Phantasie braucht Futter, die ästhetische Erfahrung muss erst freigesetzt werden, so Robert Jauß (1996, S. 21 ff.), denn von selbst stellt sich gar nichts ein.

Persönliche Betroffenheit entsteht durch Zuweisen von Bedeutung – auf der Basis biographisch verankerter Erfahrungsstrukturen. Sowohl die Identifikation mit dem Wahrgenommenen als auch

die Differenz zum Anderen kann zum Ausgangspunkt des Dialogs mit dem Werk werden. Das Freisetzen ästhetischer Erfahrung kann in bestimmter Weise initiiert werden, indem didaktische Überlegungen ihren Ausgang vom Subjekt nehmen. Das heißt, dass man bestimmte Themenbereiche auswählt, die Kinder ansprechen, dass mit spezifischen Materialien ästhetische Praxis angeregt wird, dass wir über ein Werk intensiv sprechen usw. Im Rezeptionsprozess sollen subjektive Bezüge und Assoziationen aktiviert werden, die die Bereitschaft für emotionales Sich-Einlassen erhöhen und darüber hinaus zu einer intersubjektiven Deutung führen.

Methodisch planbar ist das Initiieren eines Zugangs zum Werk, planbar ist der Einstieg für die Begegnung mit dem künstlerischen Objekt, jedoch nicht die Sensibilisierung der Schülerinnen und Schüler selbst, nicht der eigentliche subjektive Dialog, da die internen Prozesse immer einer Eigenleistung des Kindes bedürfen. Planbar ist der Anstoß, der dazu beitragen kann, ästhetische Erkenntnisse zu gewinnen, planbar sind die Anregungen und Hilfestellungen, die ästhetische Prozesse freisetzen können, doch inwiefern das Kind diese Impulse aufnimmt und was daraus gemacht wird, liegt im Individuum begründet und entzieht sich der unterrichtlichen Steuerung.

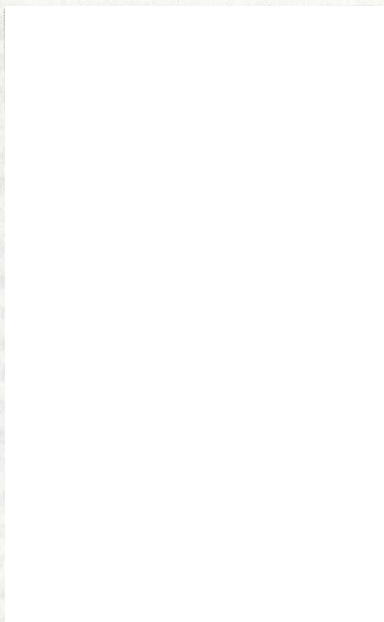
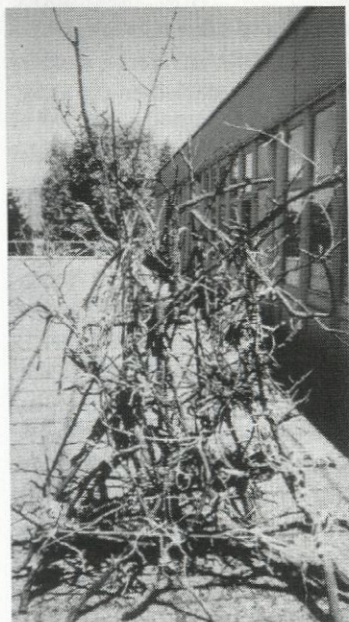
Kunst ist vielschichtig und mehrdeutig. In ihr werden bestimmte Inhalte verdichtet zum Ausdruck gebracht. Ziel sollte es sein, die einzelnen Schichten der Sinnkontexte aufzudecken, zu erschließen und in Verbindung zueinander zu setzen. Erst auf der Grundlage einer eingehenden Analyse des künstlerischen Objekts lassen sich methodische Vorgehensweisen entwickeln, entlang der Frage, welche fachlichen Erkenntnisse am Werk gewonnen werden sollen. Die Methode muss der Eigenlogik des jeweiligen Werks in seiner Materialität und Gestaltung, der Symbolhaftigkeit, dem Verweischarakter, seiner Kontextualität usw. folgen. Erst dann können tatsächlich Aspekte eines Werks sichtbar werden.

Nicht eine Entdidaktisierung sollte gefordert werden, sondern – im Gegenteil – ein geschärftes didaktisches Denken. Hierfür sei abschließend noch ein Beispiel vorgestellt.



Mo Edoga, geboren in Nigeria, sammelt Schwemmholz an Flussufern und andere Holzreste, aus denen er seine Kunstwerke konstruiert. Eines davon ist der »Signalturm der Hoffnung«, den er während der neunten Documenta 1992 in Kassel drei Monate lang kontinuierlich weiterentwickelt und dabei das Gespräch mit dem Publikum sucht. Mo Edoga betreibt das Bauen als stetige Handlung, die zeigen soll, dass Denken und Machen miteinander verflochten sind und Denken ohne Tätigkeit deshalb nicht möglich ist, weil im Tun das Denken strukturiert wird. Das fortwährende Weiterbauen des Turms zielt zum einen auf den ästhetischen Prozess, der implizit durch die vom Material vorgegebene Strukturierungsanforderung geprägt ist, zum anderen verbindet sich damit ein symbolischer Akt: das stete Wachstum gilt als Zeichen der Hoffnung für menschliches Leben, das sich verändert und fortschreitet. Edoga verwendet sowohl bearbeitete Holzbalken als auch gewachsene Äste und Baumstämme für seine Konstruktion, die er mit Kunststoffseilen zusammenschnürt. Um Stabilität zu erreichen, sind eine bestimmte Dichte sowie eine spezifische Verflechtungsstruktur der Äste bzw. Balken notwendig, so dass ein ästhetisch reizvolles, organisches Gewebe entsteht.

Im Gespräch mit den Schülerinnen und Schülern zu Mo Edogas »Signalturm der Hoffnung« herrscht Ratlosigkeit. Vorsichtig beschreibend nähern sich die Kinder dem Werk: Sie erkennen die Anordnung der Äste, erläutern, wie Stabilität hergestellt wird, sind fasziniert von der Tätigkeit des Künstlers. Sie ahnen, dass sie nun selbst konstruierend tätig werden dürfen und wollen beginnen. Gruppen bilden sich. Aus organisatorischen Gründen können die Schülerinnen und Schüler nicht selbst losziehen, um die Äste für ihren Turm zu sammeln. Hiermit geht eine wichtige ästhetische Erfahrung im Umgang mit Mo Edogas Werk für diese Lerngruppe verloren. Doch die Kinder verfügen über Erfahrungswissen, das ihnen erlaubt, die Äste ihrem ursprünglichen Kontext zuzuordnen, bzw. die Umdeutung der Äste im neuen Zusammenhang zu erkennen. Mit dem Material entwickeln sich bereits Bedeutungsfelder, die auch Teil des Werks von Edoga sind: Der Kontext Baum, Natur, Baumsterben, Wald als Lebensraum für Mensch und Tier usw. wird thematisiert. Diese Bedeutungsfelder sind wesentliche Elemente auch des Kunstwerks, die vor allem durch die Beschäftigung mit dem Material erfahrbar werden.



Links: Schülerarbeit zu Mo Edoga. Rechts: Mo Edoga, Turm der Hoffnung, 1992. Holz und Kunststoffband.

Das gemeinsame Bauen fordert die Kräfte der Kinder: Sie müssen überlegen, wie die Äste zusammengefügt werden, so dass eine gewisse Stabilität erreicht wird. Dieses Nachdenken ist kein begriffsbezogenes, sondern geschieht im Tun. Die sperrigen Äste machen aufgrund von Länge, Durchmesser und gewachsener Form ihrerseits Vorgaben zur Strukturierung des Gebildes, die in die Konstruktion einfließen. Es wird ausprobiert, wo welches Verbindungsstück passt, wie die Äste miteinander verbunden werden. Automatisch bilden sich Bereiche, die zusätzlich verstärkt werden müssen, weil sie instabil sind, andere, die höher, breiter oder dichter ausgebaut werden. Die Konstruktions- und Strukturierungsprozesse ergeben sich im Umgang mit dem Material, wobei ein Dialog zwischen dem Tun der Kinder und den Anforderungen des Materials entsteht: Das Material fordert bestimmte Handlungen von den Kindern, und die Herstellenden sorgen dafür, dass sich die Äste ihren Interessen fügen. In diesem dialogischen Prozess wird praktisch-handelndes Denken der Kinder relevant, das den Bau struktu-



riert und auf die Ordnungsprinzipien des Werkstücks eingeht – sonst könnte der Turm nicht wachsen. Das Konstruieren bedingt strategisches Denken und trägt zur Ausbildung desselben im ästhetischen Prozess bei.

Vergleicht man gegenüber diesem ästhetischen Prozess, der durch die Begegnung mit Edogas Turm und entsprechenden Materialvorgaben ausgelöst wurde, die Aufgabenstellung in dem Lehrbuch »Kunststücke« für das dritte Schuljahr, ausgehend von Mo Edogas Turm einen ebensolchen Turm aus Papierröllchen zu bauen, kann ich mir nur schwer vorstellen, dass dieser Prozess einen Beitrag zur Kunsterfahrung an Edogas Turm oder zur Naturerfahrung leisten kann. Sicherlich können auch mit einer solchen Aufgabenstellung statische Gesetzmäßigkeiten und Konstruktionsprinzipien gelernt werden, doch es gehen meiner Meinung nach entscheidende Qualitäten ästhetischer Erfahrung verloren: Es werden wesentliche Sinnschichten und Bedeutungsfelder, die den Naturbezug betreffen, vergessen – ein Bereich, an dem Kinder ein besonderes Interesse haben. Die naturbezogenen Erfahrungsmöglichkeiten werden beschnitten und somit wichtige Anteile der produktiven ästhetischen Erfahrung wie der Kunsterfahrung am Werk vernachlässigt. Darüber hinaus wird die ästhetische Erfahrung, die mit dem Materialgebrauch einhergeht, stark reduziert. Die sinnliche Qualität, der ästhetische Reiz der Äste, der Eindruck von Größe und Höhe des Turms – all dies wird nicht mehr erfahrbar.

Für das Verstehen eines Kunstwerks muss die Frage aufgeworfen werden, inwieweit die Materialvorgaben im produktiven Umgang mit dem jeweiligen künstlerischen Artefakt angemessen sind. Bedingung muss nicht sein, dass die Materialvorgaben denen des jeweiligen Werks entsprechen. Auch das Zeichnen einer Steinskulptur kann für bestimmte ästhetische Erfahrungen sensibilisieren. Gleichwohl sollte eine strukturelle Übereinstimmung zwischen der stofflichen Substanz des künstlerischen Objekts und dem Material für die eigene ästhetische Praxis gegeben sein. Denn Erfahrungen mit spezifischen Produktionsverfahren und Materialqualitäten gehen in die produktive und in die rezeptive ästhetische Erfahrung am Werk ein.

Ein Kunstwerk ist – ebenso wie z.B. eine ästhetisch-praktische Arbeit von Schülerinnen und Schülern – immer an das Material gebunden: »Wie minimalisiert, simuliert oder virtualisiert auch immer, wie ausgedehnt oder klein, wie kurz oder lang, in welchen Medien auch immer, Kunstwerke besitzen stets (zumindest auch) eine räumlich, zeitlich und materiell bestimmte Präsenz. Sie sind phy-

sisch begrenzt, als gegenständliche Form sichtbar«<sup>4</sup> (Lehnerer 1994, S. 16). Das Material ist konstitutiver Bestandteil eines Kunstwerks und leistet einen Beitrag zu dessen inhaltlicher Aussage (Raff 1994). So können zum Beispiel spezifische Materialangebote auf ausgewählte Aspekte eines Kunstwerks aufmerksam machen. Insofern sollten auch die in Lernprozessen vorzugebenen Materialien – wie jeder andere Planungsschritt – genau überlegt werden.

Didaktisches Denken zu schärfen, heißt im Grunde, genau zu prüfen: Was interessiert die Schülerinnen und Schüler? Und welche Erfahrungspotentiale verbinden sich mit dem Material für die ästhetische Praxis, mit der Themenwahl, mit der Handlung? Wie korrespondieren diese Erfahrungspotentiale mit der Erfahrung, die am Kunstwerk gewonnen werden kann? Gerade der Lebensweltbezug und die Naturerfahrung eignen sich meines Erachtens hervorragend als Ausgangspunkt für die Kunsterfahrung mit Kindern und Jugendlichen.

### *Anmerkungen*

- 1 Hervorhebungen im Original.
- 2 Vgl. u.a. die Aufsätze von Ute Andresen, Helmut Schreier und Johannes Eucker, in: Staudte 1993.
- 3 Hervorhebung im Original.
- 4 Einschub im Original.

### *Literatur*

- Adorno, Theodor: Ästhetische Theorie. Hg. von Adorno, Gretel/ Tiedemann, Rolf. Frankfurt am Main 1970
- Baacke, Dieter: Die 6- bis 12jährigen. Einführung in die Probleme des Kindesalters (1. Aufl. 1984). Weinheim/ Basel 1995
- Baacke, Dieter: Medienpädagogik. Tübingen 1997
- Boehm, Gottfried: Kunsterfahrung als Herausforderung der Ästhetik. In: Oelmüller, Willi (Hg.): Kolloquium Kunst und Philosophie 1. Ästhetische Erfahrung. München/ Wien/ Zürich 1981
- Böhme, Gernot: Für eine ökologische Naturästhetik. Frankfurt am Main 1989
- Brohl, Christiane: Ästhetische Erfahrung in der Landschaft. In: Kunst+Unterricht 215/1997



- Danner, Helmut: Vom Bambus zur Panflöte. In: Lippitz, Wilfried/ Rittelmeyer, Christian (Hg.): Phänomene des Kinderlebens. Bad Heilbrunn/ Obb. 1989
- Ebert, Wilhelm: Unzeitgemäße Bemerkungen. In: Kunst + Unterricht 46/1977
- Fiedler, Conrad: Schriften über Kunst (Auswahl der Originalausgabe: Schriften über Kunst. Leipzig 1896). Köln 1977
- Fölling-Albers, Maria/ Hopf, Arnuld (Hg.): Auf dem Weg vom Kleinkind zum Schulkind. Eine Langzeitstudie zum Aufwachsen in verschiedenen Lebensräumen. Opladen 1995
- Freitag-Schubert, Cornelia: Farbmaterial und Verfahren. Eine kunstwissenschaftliche und kunstpsychologische Untersuchung aus kunstpädagogischem Interesse. Weimar 1998
- Händler, Ruth: Natur wird Kunst. In: art 1/1985
- Jauf, Hans Robert: Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik. Frankfurt am Main 1991
- Katalog zur Ausstellung »Rosa für Jungs. Hellblau für Mädchen« der Neuen Gesellschaft für Bildene Kunst. Berlin 1999
- Kirchner, Constanze: Kinder und Kunst der Gegenwart: Zur Erfahrung mit zeitgenössischer Kunst in der Grundschule. Seelze 1999
- Kirchner, Constanze: Spuren suchen – Spuren sichern. In: Kunst+Unterricht 237/1999 (zit. als 1999a)
- Kirchner, Constanze/ Kirschenmann, Johannes: Ästhetische Zugänge zur Natur. In: Kunst+Unterricht 215/1997
- Kirchner, Constanze/ Kirschenmann, Johannes: Natur und Tiere in der Kunst. Eine Materialsammlung für die Klassenstufen 3/4 und 5/6. Velber 1997 (zit. als 1997a)
- Kunst+Unterricht 215/1997: Themenheft »Ästhetische Erfahrung in der Landschaft«
- Kunst-Stücke 3. Für das 3. Schj. Hg. von Johannes Eucker, Hermann Hinkel u.a., Ernst Klett Grundschulverlag. Leipzig 1996
- Lantermann, Ernst-D.: Bildwechsel und Einbildung. Eine Psychologie der Kunst. Berlin 1992
- Lehnerer, Thomas: Methode der Kunst. Würzburg 1994
- Meyer-Drawe, Käte: »Die Welt betrachtet die Welt« oder: Phänomenologische Notizen zum Verständnis von Kinderbildern. In: Herrlitz, Hans-Georg/ Rittelmeyer, Christian (Hg.): Exakte Phantasie. Pädagogische Erkundungen bildender Wirkungen in Kunst und Kultur. Weinheim/ München 1993
- Oerter, Rolf: Psychologie des Spiels. Ein handlungstheoretischer Ansatz. München 1993
- Otto, Gunter/ Otto, Maria: Auslegen. Ästhetische Erziehung als Praxis des Auslegens in Bildern und des Auslegens von Bildern. Seelze 1987
- Petzet, Nana: Sammeln – Bewahren – Forschen. In: Kunstforum international 144/1999
- Raff, Thomas: Die Sprache der Materialien. Anleitung zu einer Ikonologie der Werkstoffe. München 1994
- Schäfer, Gerd E.: Spielphantasie und Spielumwelt. Spielen, Bilden und Gestalten als Prozesse zwischen Innen und Außen. Weinheim/ München 1989

- Schreier, Helmut: Wege zum Naturschönen. In: Staudte, Adelheid: Ästhetisches Lernen auf neuen Wegen. Weinheim/ Basel 1993
- Schütz, Helmut Georg: Zur Bedeutung des Materials in der Ästhetischen Erziehung. In: Menzer, Fritz (Hg.): Forum Kunstpädagogik – Festschrift für Herbert Klettke. Baltmannsweiler 1985
- Seel, Martin: Eine Ästhetik der Natur. Frankfurt am Main 1996
- Selle, Gert: Gebrauch der Sinne. Eine kunstpädagogische Praxis. Reinbek bei Hamburg 1988
- Selle, Gert: Kunstpädagogik und ihr Subjekt. Entwurf einer Praxistheorie. Oldenburg 1998
- Staudte, Adelheid: Ästhetisches Lernen auf neuen Wegen. Weinheim/ Basel 1993
- Stöhr, Jürgen (Hg.): Ästhetische Erfahrung heute. Köln 1996
- Sully, James: Untersuchungen über die Kindheit. Leipzig 1897
- Welsch, Wolfgang: Ästhetisches Denken. (3. Aufl.). Stuttgart 1993
- Welsch, Wolfgang: Medienwelten und andere Welten. In: Zacharias, Wolfgang (Hg.): Interaktiv – Im Labyrinth der Möglichkeiten. Die Multimedia-Herausforderung – kulturpädagogisch. Remscheid 1997

### *Bildnachweis*

- Tony Cragg: Selbstporträt, 1981. Kunststoffteile, Scherben, Blech u.a., Höhe 130 cm. Privatbesitz
- Andy Goldsworthy: Poppy Wrapped Stick, 1993 (oben). Ast, in Mohnblütenblätter eingewickelt. Foto Privatbesitz. Stick in Grass, 1993 (unten). Ast, umwickelt mit Grashalmen. Foto Privatbesitz
- Mo Edoga: Signalturm der Hoffnung, 1992. Holz und Kunststoffband, Höhe ca. 15 m. Privatbesitz